



University of South Florida
Scholar Commons

College of Education Publications

College of Education

8-23-2004

Education Policy Analysis Archives 12/44

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub



Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 12/44 " (2004). *College of Education Publications*. Paper 506.

http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub/506

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Scholar Commons. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Scholar Commons. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Gene V Glass
College of Education
Arizona State University

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Volumen 12 Numero 44

Agosto 23, 2004

ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili

Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Gramsci: La Tradición Crítica y el Estudio Social De La Educación¹

Daniel Suárez

Universidad de Buenos Aires

Citation: Suárez, D. (2004, August 23). Gramsci: La tradición crítica y el estudio social de la educación. *Education Policy Analysis Archives*, 12(44). Retrieved [Date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n44/>.

Resumen

En este artículo comento algunos de los aportes de la producción teórica gramsciana que considero sugerentes para el estudio sociológico de la escuela. Mi interés, sin embargo, se centra en revisarlos con el objeto de plantear dos cuestiones relacionadas entre sí. En principio, me preocupa mostrar la vigencia y las potencialidades de algunas de las intuiciones teóricas desarrolladas por Gramsci; sobre todo de aquellas que anticipan preguntas acerca de las dinámicas sociales, políticas y culturales involucradas con los

¹ Este artículo es una versión ampliada y corregida de Suárez, Daniel, "Gramsci, la tradición crítica y el estudio de la escolarización", en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, N° 10. Rosario (Argentina), septiembre de 2002.

procesos educativos y escolares. De esta manera, una buena parte de la discusión focaliza en una serie de cuestiones que sugieren una reformulación conceptual de la teoría educacional crítica a la luz de aportes renovados de la teoría social.

A pesar de que la presentación de esos problemas teóricos generales ocupa una porción importante del texto, también utilizo a la reflexión gramsciana para enfrentarme con una segunda cuestión: polemizar con las formas convencionales con las que el pensamiento educativo ha entendido al sistema escolar y ha emprendido sus indagaciones e intervenciones sobre el currículum. Aun cuando este ejercicio de recuperación y argumentación ya haya sido realizado varias veces, considero necesario reeditarlo por una serie de razones. Respecto de la primera cuestión apuntada, creo que algunas de las nociones de la tradición gramsciana todavía pueden ser herramientas teóricas importantes para una mirada sociológica crítica de los procesos educativos. Sin embargo también considero que ésta no resultará de una aplicación mecánica y canónica de conceptos y categorías, aun cuando cada uno de ellos revista por sí mismo algún prestigio académico. Existen bastantes elementos para sostener que muchos de los “usos” de Gramsci en el campo educativo han adolecido de la criticidad que él mismo propiciaba en sus escritos. Espero que las pistas que sugiero para la relectura de Gramsci contribuyan, en cambio, a reencauzarlas en un doble sentido. Por un lado, para ayudar en la comprensión de las relaciones y prácticas sociales que configuran a la escuela como una institución moderna; por otro, para poner a esas relaciones y prácticas sociales en tensión con aquellas que definen las experiencias formativas y culturales vividas que tienen lugar en las agencias educativas. Para ello será necesario desacralizar el pensamiento gramsciano, y desarrollarlo desde una perspectiva holística y relacional que permita visualizar las proyecciones generales y metateóricas de sus conceptos y categorías.

Abstract

In this essay, I review two of the most significant contributions of Antonio Gramsci to a sociological analysis of schooling. On one hand, a great part of his work suggests reformulation of critical educational theory. On the other hand, Gramsci's contributions allow of a thorough reflection of traditional ways of thinking the school system and the curriculum. In this article I contend that many works about Gramsci's theoretical contributions in education have not had a critical examination, and I hope that the clues I suggest for a re-reading his works will not fail in the same way. Moreover, I want to contribute to the further understanding of Gramsci's influence in education in two specific ways. Firstly by using Gramsci's frameworks for the understanding of the social practices that shape the school as a modern institution. Secondly, in conceptualizing these social practices which define the cultural and formative experiences at school. To do so, I propose that it will be necessary not to deify Gramsci's thought and to develop it from a holistic perspective in order to visualize the general projections of his concepts and categories.

“La superación de una gran tradición intelectual nunca tiene lugar bajo la forma súbita de un colapso, sino más bien como las aguas que, procedentes originariamente de un cauce único, se diversifican en una variedad de direcciones se mezclan con corrientes procedentes de cauces distintos”

Ernesto Laclau y Chantal Mouffe

“La relación pedagógica no puede quedar limitada a las relaciones específicamente ‘escolares’ mediante las cuales nuevas generaciones entran en contacto con las anteriores, de las que extraen experiencias y valores históricos superiores. Estas relaciones existen en todo el complejo social, en los individuos entre sí, entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, núcleos selectos y sus seguidores, dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos del ejército. Toda relación de hegemonía contiene una relación pedagógica”

Antonio Gramsci

“Si queremos apuntar certeros en el tiroteo interminable que mantienen la libertad y la constrictión, el voluntarismo y la estructura, entonces hemos de otorgar también una responsabilidad a la práctica”

Paul Willis

Los des-usos de Gramsci

A pesar de que el cruce entre Gramsci y la teoría educativa cuenta con antecedentes importantes², mi interés por retomarlo se debe entre otras cosas a que en los últimos años el pensamiento y conceptualización gramscianos han caído en un repentino, temprano y desafortunado “des-uso” dentro de la “tradición crítica en educación”³. *Des-uso repentino* porque lo que venía siendo una promisorio tarea de recomposición dentro de los estudios acerca de la relación entre la cultura, el poder y la escuela, se convirtió en una omisión y en un olvido tan significativos como sorpresivos. Si bien la problemática del poder y la constitución de subjetividades se consolidó como uno de los ejes del estudio social de la escuela, el aporte de Gramsci en este sentido ha sido desdeñado o culpabilizado tácitamente de las recurrentes “huídas esencialistas” de la sociología de la educación neomarxista (Hunter, 1998). *Abandono temprano* porque la fructífera aproximación de la conceptualización gramsciana a la indagación educativa no había agotado todo su vigor crítico y renovador. La consideración de las relaciones “orgánicas” entre cultura y poder en la producción de la escolarización de masas había planteado reformulaciones importantes a la teoría educativa, pero todavía no estaba lo suficientemente consolidada y explotada en todas sus dimensiones como para ser, sin más, dejada de lado. *Olvido desafortunado*, sobre todo en la medida en que las posibilidades creativas de las intuiciones teóricas de Gramsci, una vez despejadas de apropiaciones acríticas, hubieran sido un anclaje y una herramienta para la construcción de una alternativa pedagógica a la impronta antidemocrática de los discursos neoliberal y neoconservador relacionados con las propuestas de cambio educativo vigentes. En este sentido, aunque siendo menos enfático, coincido con T.T. da Silva cuando concluye que “... la tan proclamada influencia de Gramsci en los análisis educacionales ha tenido, en realidad, muy poco efecto. Sus lecciones sobre las relaciones entre folklore, sentido común e ideología están lejos de ser ampliamente aprovechadas” (1995:37).

Para hacer frente a estas afirmaciones sostengo que nociones como las que siguen, continúan siendo componentes significativos de un lenguaje teórico muy sensible y productivo para el análisis social, político y cultural de la escuela:

“*hegemonía*”, entendida como una dinámica y conflictiva relación d

² Unas buenas síntesis de las primeras aproximaciones de Gramsci a la teoría educativa se pueden encontrar, por ejemplo, en: Manacorda, s/f; Portantiero, 1981; Broccolli, 1982 y García Huidobro, 1984.

³ En este trabajo me referiré a la “tradición educativa crítica” en un sentido amplio. Esto es, para hacer referencia al movimiento intelectual que selecciona y jerarquiza un conjunto relativamente homogéneo de preocupaciones, problemas y conocimientos con la intención de develar y criticar las relaciones que la educación (escolarizada o no) sostiene con otras “esferas” de la vida social (económica, política, cultural, etc.), así como para denunciar las relaciones de las prácticas de escolarización con el mantenimiento de situaciones sociales injustas y antidemocráticas. Cabe distinguir esta acepción de la de “teoría educacional crítica”, que se refiere específicamente al producto de la investigación y reflexión educativas basadas explícitamente en la teoría social crítica producida por la denominada “Escuela de Frankfurt”.

dominación/subordinación directamente involucrada con el proceso de creación y re-creación permanentes de elementos significativos y valorativos del sentido común de la gente; “hegemonía” como sentido de realidad y como conciencia práctica;

“*Estado ampliado*”, como sociedad civil + sociedad política, consenso + coerción, violencia + consentimiento, etc.;

“*ideología*”, no sólo como el conjunto más o menos sistemático de ideas y símbolos generados por un grupo o sector social de acuerdo a sus intereses y posición social, sino también como la productiva práctica de significación de ese grupo o sector, y como imágenes y representaciones cohesivas de lo social;

“*totalidad orgánica*”, en tanto forma compleja, articulada y contingente de determinación de lo social;

“*conformismo social*”, es decir, el consenso activo de la gente respecto de la propia dominación, o bien, simplemente, acuerdo sobre el sentido que ha asumido su existencia y experiencia sociales; e

“*intelectual orgánico*”, entendido más bien como función especializada de articulación y crítica, y no como una identidad sustancialmente atribuible a un sector o grupo humano específicos.

Aún considerando el interés que reviste el análisis del alcance teórico de cada uno de estos conceptos por separado, propongo orientar la discusión más bien hacia una comprensión global, integral, del pensamiento gramsciano que los integre y les de sentido. Por eso mis argumentos se dirigirán a mostrar cómo, en conjunto y articuladas teóricamente, estas categorías configuran un léxico, una forma de hablar y de entender lo social alternativa a lo que Anthony Giddens (1995 y 1997) denominó “consenso ortodoxo” en teoría social.

Gramsci contra el “consenso ortodoxo”: la “filosofía de la praxis” como crítica y política cultural

Tal vez la contribución más relevante de Gramsci a la teoría social y, a través de ella, a la tradición educacional crítica, sea su decisiva y disciplinada oposición intelectual y política a toda forma dogmática (o “religiosa”) de pensamiento y de acción. Las potencialidades de sus conceptos para la reconstrucción de una sociología crítica y comprensiva de las escuelas habría que establecerlas, justamente por eso, a partir de un relevamiento sintético de ese posicionamiento radical. En ese sentido, puede afirmarse que la profusa y dispersa conceptualización gramsciana fue el resultado del esfuerzo teórico que su creador desarrolló para distanciarse de las modalidades más reduccionistas y mecanicistas del pensamiento social, incluidas las del marxismo ortodoxo⁴. Para Gramsci, el trabajo

⁴ Resulta interesante consultar al respecto la encendida polémica lanzada por Gramsci en su crítica al “determinismo mecánico” del libro de N. Bujarin “La teoría del materialismo histórico. Manual popular de sociología marxista”, publicado en Moscú en 1921. Puede encontrarse una versión en español en la Primera Parte de “La política y el Estado moderno”, bajo la denominación de “Notas críticas sobre un intento de ‘ensayo popular de sociología’” (Gramsci, 1985).

filosófico puede entenderse como “una lucha cultural para transformar la ‘mentalidad’ popular y difundir innovaciones filosóficas que se manifestaron como ‘verdad histórica’ desde el momento en que se convirtieron en realidad, en histórica y socialmente universales...” (1984: 89).

Esta vocación crítica de la teoría en Gramsci se expresó fundamentalmente contra aquellas ideas y creencias (“ideologías”) que obstaculizaban el despliegue conceptual de ese conjunto de principios metateóricos, cognitivos y metodológicos que denominó “filosofía de la praxis”, esto es

“una filosofía integral y original que inicia una nueva fase en la historia y en el desarrollo mundial del pensamiento, por cuanto supera tanto el idealismo como el materialismo tradicionales, expresiones de las sociedades anteriores (y al superarlos se apropia de sus elementos vitales)” (Gramsci, 1985: 25)

A partir de su insistencia por superar ese dualismo estéril y ampliamente difundido, Gramsci sostuvo en más de una oportunidad que “la filosofía de la praxis sólo puede concebirse en forma polémica, de lucha perpetua” contra las filosofías sistemáticas precedentes; pero fundamental y primeramente contra la “filosofía espontánea”, la “religión”, el “sentido común” y las “concepciones de mundo” que inhiban o limiten la constitución de una “conciencia colectiva” crítica, capaz de percibirse a sí misma, escrutar las propias condiciones de vida y discriminar el camino a seguir para modificarlas. Por eso, la filosofía de la praxis para Gramsci era, más que nada, un método de investigación puesto al servicio de la transformación social y cultural, de la emancipación. Sólo cobraría sentido crítico en la medida en que colaborara en la construcción de conciencias y de sujetos sociales con voluntad de acción transformadora. La preocupación radical de Gramsci se dirigía básicamente a generar y difundir una modalidad de pensamiento social y político que facilitara esa producción a la vez social y subjetiva y que contribuyera en la tarea histórica y política de crear un “hombre colectivo” capaz de revertir las formas de dominación vigentes en el capitalismo occidental.

Ciertamente, una de las propuestas teóricas más importantes de Gramsci es el cuestionamiento al *determinismo evolucionista* del marxismo clásico. Fue a partir de este posicionamiento crítico que elaboró su propia concepción del cambio social e histórico. Según su óptica, las transformaciones estructurales (a la vez sociales, políticas, económicas, culturales, morales) no fueron ni serán el resultado de alguna forma de evolución cuasi natural, necesariamente dirigida hacia un fin de plena realización. Son, más bien, el producto de la voluntad y decisión humanas por revertir situaciones históricas que el hombre mismo había creado y en las que se encontraba atrapado, muchas veces más allá de los alcances de su conciencia inmediata. En otras palabras, es posible encontrar en Gramsci un pronunciamiento explícito contra el “etapismo” marxista o cualquier otra forma de evolucionismo finalista. Por el contrario, toda su producción se inclinó a considerar la necesidad de producir históricamente una nueva forma de vida humana, y a criticar

“... la convicción férrea de que existen leyes objetivas del desarrollo histórico que tienen el mismo carácter que las leyes naturales, y además ... la persuasión de un finalismo fatalista de carácter similar al religioso: puesto que las condiciones favorables se verificarán fatalmente y determinarán, de modo más bien misterioso, acontecimientos palingenéticos, todas las iniciativas voluntarias que tiendan a predisponer esta situación de acuerdo con un plan

no sólo son inútiles sino también perjudiciales” (Gramsci, 1985: 103)⁵

Como se desliza en este párrafo, el lugar que otorga Gramsci a las “iniciativas voluntarias” (o “iniciativas políticas”) en la conformación de la historia y de la vida social, es medular. Es ya ampliamente conocido que en el andamiaje teórico gramsciano la voluntad y la conciencia ocupan un espacio específico, propio, relativamente autónomo de las “determinaciones económicas” o “infraestructurales”. Inclusive son pensadas como factores decisivos para el cambio social, aunque estén asociadas “orgánicamente” con las otras dimensiones del “proceso total de vida” que constituye y reproduce la existencia humana. Sin lugar a dudas por eso Gramsci otorgó a la consolidación de una “voluntad colectiva” un sitio preponderante dentro de su teorización política. Pero también afirmó que ésta sólo adquiriría un claro sentido *contrabegemónico* en la medida en que se orientara mediante metodologías y estrategias de conocimiento que permitiera a cada uno “... elegir la esfera de la propia actividad, participar activamente en la creación de la historia del mundo, ser guías de sí mismos y no aceptar ya, pasiva e irreflexivamente, la impronta ajena a nuestra propia personalidad” (1984: 62)

El resultado buscado en el desarrollo y aplicación de la filosofía de la praxis como método intelectual crítico era, en resumen, pedagógico, formativo: la creación de un sujeto social autorreflexivo, autogobernado, autocentrado y plenamente conciente de sí mismo⁶, capaz de emprender la tarea revolucionaria de transformar el modo de vida y de relación que sostienen los hombres entre sí. Y si bien la pretensión de constituir a ese sujeto colectivo revolucionario remite al imaginario socialista marxista clásico (la conformación de una “clase para sí”), el “sujeto histórico” no surgiría de manera natural o evolutiva, como la manifestación fenoménica de algún principio esencial del desarrollo histórico o humano. Por el contrario, se configuraría como el resultado *contingente* (en el sentido de “no necesario”) de la disposición histórica y de la lucha de fuerzas sociales activas en conflicto. Tal vez ésta haya sido la razón de su énfasis en señalar al “análisis de correlación de fuerzas” como una de las tareas intelectuales medulares de la lucha política, y como uno de los desafíos más duros para la ciencia y el arte políticos.

⁵ Este párrafo de Gramsci, como tantos otros citados o no en este trabajo, manifiesta una notable similitud conceptual con muchos desarrollos teóricos de Anthony Giddens cuando explica las nociones básicas de su “teoría de la estructuración”. En la cita que sigue esto es más que evidente: “Entiendo por ‘evolucionismo’, aplicado a las ciencias sociales, la explicación del cambio social por referencia a esquemas que incluyen los siguientes rasgos: una serie irreversible de etapas que las sociedades recorren (...); cierta conexión conceptual con teorías biológicas de la evolución; y la especificación de una direccionalidad en las sucesión de etapas enumeradas, medida por un criterio o unos criterios dados, como el aumento de la complejidad o la expansión de las fuerzas productivas” (Giddens, 1995: 29). A pesar de compartir con Gramsci el “deseo (por) escapar del dualismo asociado con objetivismo y subjetivismo” y por restituir al “agente” o “actor social” como constructor de la historia, no registro que haya menciones explícitas al autor italiano en todo el libro de Giddens.

⁶ Al respecto, Gramsci agrega: “El inicio de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, el ‘conócete a ti mismo’ como un producto del proceso histórico habido hasta ahora que te transmitió infinidad de vestigios aceptados sin beneficio de inventario” (Gramsci, 1984: 62 y 63).

“El estudio de cómo se deben analizar las ‘situaciones’, es decir, cómo deben establecerse los diversos grados de la correlación de fuerzas, puede prestarse a una exposición elemental de ciencia y arte políticos, entendidos como un conjunto de reglas prácticas de investigación y de observaciones particulares, útiles para despertar interés por la realidad efectiva y suscitar intuiciones políticas más rigurosas y vigorosas” (Gramsci, 1985: 107. El análisis se extiende hasta la pág. 117)

Por otro lado, la filosofía de la praxis para Gramsci es también, desde un principio, crítica y superadora de las formas convencionales de pensamiento y de la ideología dominante. Forma parte de la *estrategia político-cultural* de los sectores sociales subordinados, y está íntimamente asociada a su lucha política y económica. Política, filosofía y cultura son, en concreto, elementos inseparables para la lucha revolucionaria: la intervención conciente, voluntaria, política, sobre las condiciones sociales totales de existencia constituye una política de conocimiento, un programa político de crítica social y de reforma cultural.

“...un grupo social con conciencia propia, aunque embrionaria -manifestada irregular y ocasionalmente en la acción cuando el grupo se mueve como un conjunto orgánico- por razones de sometimiento y subordinación intelectual, ha tomado prestada la concepción de otro grupo y la afirma de palabra y cree seguirla porque la sigue en ‘tiempos normales’, cuando la conducta no es independiente y autónoma, sino precisamente subordinada, sometida. De ahí que no se pueda separar filosofía de política y que se demuestre que la elección y la crítica de una concepción del mundo es también un hecho político” (Gramsci, 1984: 66)

En tanto producto de la tarea de los “intelectuales orgánicos” de los sectores populares y forma de saber articuladora de un “nuevo conformismo social”, la filosofía de la praxis constituiría la base conceptual y metodológica de la crítica y producción culturales contrahegemónicas. Su potencia y significatividad se establecerían, entonces, sobre la capacidad que manifestara para colaborar prácticamente en la empresa político-cultural de generar un nuevo “liderazgo moral e intelectual” que aglutinara y dirigiera a los grupos subordinados hacia su emancipación y propio gobierno. Y para eso, su elaboración y sus análisis deberían comenzar criticando los elementos más naturalizados y sacralizados del “sentido común” y, en el mismo movimiento, rescatando aquellos núcleos de “buen sentido” inscriptos en la “filosofía espontánea” de la gente.

Esta búsqueda y discriminación conceptuales cobrarían un claro sentido político en la medida en que se orienten hacia la constitución de una conciencia crítica que, por su parte, contribuya a estructurar una nueva “concepción del mundo” y una nueva “voluntad colectiva”. De esta manera, es posible percibir cómo para Gramsci la filosofía de la praxis debería facilitar, al mismo tiempo, *una crítica destructiva* (o negativa) y *una crítica creativa* (o positiva); pero siempre, claro está, con un sentido político, práctico, de intervención sobre la realidad. En sus propias palabras: “no puede existir destrucción, negación, sin construcción y una afirmación implícitas, no en sentido ‘metafísico’ sino prácticamente, es decir, políticamente, como programa de partido” (Gramsci, 1985: 67). La crítica de las “filosofías sistemáticas” -es decir, las creadas esotéricamente por intelectuales especializados (o “tradicionales”)- finalmente se engazaría con esta empresa político-cultural, pero siempre bajo la condición de que al menos una parte de sus productos hayan

penetrado y sedimentado como “religión” entre las masas populares.

“La filosofía de la práctica tiene que presentarse inicialmente en actitud polémica y crítica a fuer de superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto (o mundo cultural) existente. Primero, por consiguiente, como crítica del ‘sentido común’ (después de basarse en él para demostrar que todos los hombres son filósofos, y de que no se trata de introducir una nueva ciencia en la vida intelectual de todos, sino de renovar y dar utilidad ‘crítica’ a la actividad ya existente), y por tanto, de la filosofía de los intelectuales que ha dado lugar a la historia de la filosofía, que en lo particular (...) puede considerarse como la culminación del progreso del sentido común, por lo menos del sentido común de las capas más escogidas de la sociedad y, a través de éstos, también del sentido común popular. Por esta razón, al emprender correctamente el estudio de la filosofía se precisa explicar de forma sintética los problemas surgidos del desarrollo de la cultura general sólo parcialmente reflejados en la historia de la filosofía (...), para criticarlos (...) y señalar los nuevos problemas, los actuales, o el planteamiento contemporáneo de los viejos problemas” (Gramsci, 1984: 70 y 71)

En cierta medida, esta preocupación teórica y metodológica por recuperar, comprender y criticar los elementos cognitivos y reflexivos de los actores sociales para la producción teórico-social, aproxima el pensamiento gramsciano al conjunto de tradiciones del pensamiento que, según Giddens (1995 y 1997), a partir de la década del ‘60 plantearon interrogantes, dudas y suspicacias en torno del “consenso ortodoxo” instalado en las ciencias sociales. Para el autor británico, la teoría social (desde los clásicos hasta Parsons, o las versiones oficiales del marxismo) se había construido en base a un conjunto metateórico ampliamente difundido y aceptado de supuestos, imágenes y metáforas *naturalistas* (*evolucionistas*), *funcionalistas* y *objetivistas*. Este cuerpo de axiomas implícitos en el pensamiento social tienden a homologar lógicamente las ciencias sociales a las ciencias naturales, sobre todo en lo que concierne de búsqueda de regularidades legaliformes que expliquen los fenómenos estudiados en una cadena deductiva. Por otra parte, colaboraría asiduamente en la configuración histórica de un aparato científico y de agentes que contribuyan a facilitar la “previsión objetiva” de los sucesos sociales para su mejora o reforma⁷. Sobre esta última cuestión, pero generalizando su crítica al “objetivismo abstracto”, Gramsci ya apuntaba:

“Se piensa generalmente que todo acto de previsión presupone la determinación de leyes de regularidad del tipo de las ciencias naturales. Pero, dado que estas leyes no existen en el sentido absoluto o mecánico que se supone, no se tiene en cuenta la voluntad ajena y no se ‘prevé’ su aplicación. Por consiguiente se construye sobre una hipótesis arbitraria y

⁷ Sobre esta cuestión Giddens (1995: 33) afirma: “No existen ni existirán, leyes universales en las ciencias sociales, y ello no se debe, principalmente, a que los métodos de comprobación empírica y de validación adolezcan de alguna insuficiencia, sino a que, como lo he señalado, las condiciones causales incluidas en generalizaciones sobre la conducta social humana son intrínsecamente inestables por referencia al saber mismo (o a las creencias) que los actores tienen sobre las circunstancias de su propia acción ... Existe un vaivén de comprensión mutua entre la ciencia social y aquellos cuyas actividades constituyen su objeto: una ‘hermenéutica doble’. Las teorías y descubrimientos de las ciencias sociales no se pueden mantener aislados del universo de sentido y de acción sobre el que versan”.

no sobre la realidad” (1985: 105)

Coincidiendo en silencio con Gramsci, Giddens sostiene que la producción teórica acerca de lo social, los seres humanos y sus relaciones, la reproducción social y el cambio histórico, por el contrario, debería responder a una “doble hermenéutica”; esto es, debería ocuparse de “la provisión de medios conceptuales para analizar lo que los actores saben sobre las razones por las que en efecto actúan, en particular donde no tienen conciencia (discursiva) de lo que saben o donde los actores en otros contextos carecen de esa conciencia” (1995: 21). En la medida en que “los actores legos son teóricos sociales (“todos los hombres son filósofos”, diría con el mismo sentido Gramsci) cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que construyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales” (1995:33), la teorización social tendría que dar cuenta de “dos tipos de generalizaciones”:

“Algunas son válidas porque los actores mismos las conocen -bajo algún ropaje- y las aplican a la puesta en escena de lo que hacen. De hecho no es necesario que el observador de ciencia social ‘descubra’ estas generalizaciones por más que pueda darles una nueva forma discursiva. Otras generalizaciones denotan circunstancias o aspectos de circunstancias que los actores desconocen y que efectivamente ‘actúan’ sobre ellos con independencia de lo que crean hacer” (1995: 20)

Este interés por la *conciencia práctica* y las “*aptitudes reflexivas*” del actor humano (que Giddens extiende al conjunto de la teoría social retomándolo de las tradiciones refractarias del “consenso ortodoxo”) da cuenta de su preocupación por “formular un relato coherente acerca de la relación entre obrar humano y estructura”, o mejor, por diluir el “dualismo subjetivismo-objetivismo” sostenido durante mucho tiempo por el pensamiento social. De esta manera, comprensión (interpretación) y explicación se conjugan para el análisis social, y la teoría social reconstituye un objeto de conocimiento que, por tratar de actores humanos, sus prácticas y relaciones, sus productos y límites específicamente humanos, es suyo propio. En efecto, a través de la consideración de la “dualidad de estructura” y de la distinción entre “conciencia práctica” y “conciencia discursiva”, el autor de la teoría de la estructuración pretende devolver al sujeto humano su potestad como *actor o agente social*, dotado de conciencia y de capacidad reflexiva, pero sin caer en las tentaciones subjetivistas o psicologistas que condenaron las posturas teóricas defensoras del “descentramiento del sujeto”. Algo similar plantea Gramsci cuando afirma que “la mayor parte de los hombres son filósofos por cuanto obran prácticamente, y en su obrar práctico, de línea directriz de conducta, está contenida, implícitamente, una concepción del mundo, una filosofía” (1984: 86), o bien cuando sostiene que

“El hombre activo de la masa trabaja prácticamente, pero no tiene una clara conciencia de su operar, no obstante ser este obrar un conocimiento del mundo en la medida en que lo transforma. De este modo, su conciencia teórica puede estar en contradicción histórica con su obrar. Poco más o menos se diría que tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria): una implícita a su obrar y que le une en verdad a sus colaboradores en la transformación práctica de la realidad, y otra superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado y recogido sin crítica. Empero esa comprensión verbal no deja de tener consecuencias, pues con más o menos fuerza une a

un grupo social determinado, influye sobre su conducta moral, sobre el trazado de su voluntad, y puede llegar al punto en que la contradicción de la conciencia impida cualquier acción, decisión o elección produciendo un estado de pasividad moral y política” (Gramsci, 1984: 73)

Si bien la reflexión gramsciana y la que elabora Giddens manifiestan puntos de contacto en muchos tópicos medulares, éste último ha omitido menciones explícitas al autor italiano. Sin lugar a dudas, la revalorización del trabajo pionero del marxista sobre las cuestiones relacionadas con el pensamiento social antiesencialista deberá rastrearse en otras fuentes.

Construyendo una tradición antiesencialista: la recuperación crítica de Gramsci

Muchos de los estudiosos del trabajo de Gramsci han resaltado su postura pionera -aunque “incompleta” y “un tanto intuitiva”- de ruptura con los modos dominantes de pensar y hacer teoría social y política. Casi todos se refirieron a su oposición radical -aunque “primitiva”- a los convencionalismos instalados en el pensamiento social (incluidos los del marxismo) que se debatían de manera circular entre un objetivismo y subjetivismo extremos e irreconciliables, y en desmedro de una visión dialéctica o relacional que los superara. Algunos llegaron a ver en su producción intelectual atisbos de antiesencialismo filosófico y el planteo incipiente de algunos problemas teóricos que sólo alcanzarían centralidad en el campo científico e intelectual recién ya avanzados los años 60s. Dos de estos tópicos medulares retomados por el pensamiento social contemporáneo son el esfuerzo por incorporar al *lenguaje* como metáfora decisiva del análisis social y sus significativos aportes a una teoría de la *constitución de actores o sujetos sociales*. Creo que atender algunas de estas argumentaciones será una excelente excusa para anticipar algunos comentarios vinculados con el propósito de este trabajo, esto es, examinar algunas ideas sugerentes de la tradición gramsciana con miras a contribuir al despliegue crítico de la producción teórica sobre la escuela y el currículum.

La recuperación (pos)marxista de Gramsci: los “usos” políticos de un pensamiento radical

Perry Anderson (1981) y Laclau y Mouffe (1987) contextualizaron la producción teórica y política gramsciana en el marco de los debates que giraron en torno a los postulados doctrinarios de la Segunda Internacional Comunista. En sus respectivos ensayos reconocieron explícitamente la polémica instalada por Gramsci contra de ciertas ideas y nociones *mecanicistas, evolucionistas y esencialistas* canonizadas por el economicismo marxista y difundidas a través la versión soviética (Oriental) del materialismo histórico. Identificaron y reivindicaron -cada uno a su manera- la existencia de una “herencia teórica” o una “tradición de pensamiento gramsciana”, así como la necesidad de desarrollar sus potencialidades críticas para el análisis político y social de izquierda. Laclau y Mouffe hicieron explícita esta filiación teórica en su trabajo, posterior al de Anderson, retomando y desplegando desde él al concepto de “hegemonía” y aquello que entienden que es su aporte más significativo para el pensamiento social contemporáneo: introducir en la tradición intelectual marxista el estudio de la “contingencia histórica”, y abandonar de una vez por todas los análisis asociados a las nociones de “necesidad histórica” y “determinación

(infra)estructural”.

“Perry Anderson ha estudiado el concepto de hegemonía en la socialdemocracia rusa -de ahí lo tomarán los teóricos del Komintern y, a través de ellos, llegará a Gramsci- y las conclusiones de su estudio son claras: el concepto de hegemonía viene a llenar un espacio dejado vacante por la crisis de lo que, de acuerdo con los cánones del ‘etapismo’ plejanoviano, hubiera sido un desarrollo histórico normal. La hegemonización de una tarea o de un conjunto de fuerzas políticas pertenece, por tanto, al campo de la contingencia histórica” (Laclau y Mouffe, 1987: 55)

A pesar del esfuerzo de Laclau y Mouffe por trazar líneas de continuidad entre su propio trabajo genealógico y el método de indagación de Anderson, es posible afirmar que ambos autores se situaron en campos discursivos diferentes, persiguieron fines distintos en sus análisis y, por ende, llegaron a conclusiones teóricas diversas. Anderson exploró las potencialidades y debilidades o, como él mismo denominó, las “antinomias” del pensamiento gramsciano, hacia mediados de la década del ‘70, cuando la “crisis del marxismo” era simplemente una sospecha. En ese marco todavía relativamente optimista, advirtió sobre sus ambigüedades e irresoluciones conceptuales (por ejemplo, los tres usos alternativos del concepto de “Estado”), pero también reconoció el vigor de su legado teórico para el pensamiento marxista occidental. Es más, el objetivo declarado de su revisión de Gramsci era, precisamente, contribuir a la recomposición del materialismo histórico “desde el marxismo mismo”, pero teniendo en cuenta su renovado afán por comprender las peculiaridades del “capitalismo tardío” en Europa Occidental y por orientar en consecuencia la “lucha revolucionaria de la clase obrera”. Su crítica positiva se inscribe, por ende, dentro de los márgenes de la tradición marxista y socialista: analiza y debate para y con marxistas; sólo discute con camaradas. “En principio, todos los socialistas revolucionarios, no sólo en Occidente -aunque especialmente en Occidente-, pueden en adelante beneficiarse del patrimonio de Gramsci”, va advertir en la Intruducción de su ensayo.

Según su estricto punto de vista marxista, resultaba imperativa una re-lectura de los *Cuadernos de la Cárcel* no sólo por la liviandad y falta de sistematicidad de las interpretaciones hasta entonces realizadas por efecto de la “admiración ecuménica” que despertaba Gramsci en ciertos sectores de la izquierda, sino también por la “inérita” coyuntura política que supuestamente éstos tendrían que afrontar. En palabras de Anderson

“... los grandes partidos comunistas de masas de Europa occidental -en Italia, Francia, España- están ahora en el umbral de una experiencia histórica sin precedentes para ellos: la imperativa asunción de funciones gubernamentales dentro del marco de los estados democrático-burgueses, sin la fidelidad a un horizonte de ‘dictadura del proletariado’ ante ellos (...) Si hay un linaje político más amplia e insistentemente invocado que cualquier otro para las nuevas perspectivas del ‘eurocomunismo’, éste es el de Gramsci “ (1981: 16)⁸

⁸ Este conocido y difundido trabajo de Anderson (1981: 18), publicado por primera vez en 1977 en “New Left Review”, perseguía explícitamente, además de objetivos teóricos, fines políticos delimitados dentro del marxismo. Su lenguaje y supuestos son, por ende, tributarios de esta tradición intelectual y política. En su introducción, el autor sostiene que “el propósito de este trabajo será, pues, analizar las formas y funciones precisas del

La petición de principios (ser socialista revolucionario para aprovechar el legado teórico de Gramsci) y cierto aire dogmático en la escritura alejan las conclusiones de Anderson de los objetivos específicos de este trabajo. Además, lo que él advierte como una limitación y una falla en el trabajo de Gramsci -esto es, cierta hibridez conceptual- puede considerarse, desde otra perspectiva, como una expansión teórica virtuosa o como un sano eclecticismo. Porque si bien resulta fácil admitir que Gramsci tuvo “la necesidad de trabajar en dirección a conceptos radicalmente nuevos con un vocabulario viejo, ideado para otros propósitos y tiempos, que oscurecía y desviaba su significado... (y que) Gramsci tuvo a menudo que producir sus conceptos dentro del arcaico e inadecuado aparato de Croce y Maquiavelo” (Anderson, 1981: 16); esto no significa que la precariedad conceptual y teórica se restringiera a Croce o a Maquiavelo. En realidad, esa advertencia puede extenderse también al marxismo, sobre todo al de la Segunda Internacional. En todo caso, las limitaciones teóricas que el autor británico señala en Gramsci formaban parte de las condiciones de producción simbólica características de *todo* un ambiente intelectual.

Por otra parte, cabe mencionar que el cruce entre pensamiento idealista e historicista y tradición intelectual marxista (un “neohumanismo”) que efectúa Gramsci puede visualizarse como una exploración de posibles articulaciones teóricas entre categorías y conceptos de diferente procedencia, con el objeto de dar cuenta de cuestiones y problemas que ninguno por separado podría resolver satisfactoriamente. En esta misma línea argumentativa, puede hipotetizarse que el proyecto intelectual de Gramsci consistió en configurar un campo discursivo nuevo para el marxismo, a partir de una revisión crítica de sus supuestos de hierro y de la incorporación, también crítica, de categorías y conceptos ajenos a su convencional forma de producción intelectual. La conjunción de diversas tradiciones de pensamiento es la que ha permitido establecer conexiones teóricas importantes para la delimitación y comprensión de fenómenos nuevos y, junto con ello, configurar nuevas modalidades de interpretación y análisis. De hecho, no es más que lo que el marxista Raymond Williams ha hecho en su obra con Vico, Herder, Dilthey y otros representantes intelectuales de la tradición hermenéutica: incorporar las problemáticas y perspectivas del “giro lingüístico” dentro de campo de preocupaciones culturales del marxismo. O lo que el trabajo etnográfico marxista de Paul Willis manifestó en acto en *Aprendiendo a trabajar*: combinación de supuestos e ideas del interaccionismo simbólico (por ejemplo, la importancia de los grupos informales, sus relaciones y negociaciones cara a cara en la configuración de la identidad y de la vida social), de principios teórico-metodológicos etnográficos para la descripción e interpretación del material empírico y, por supuesto, conceptualización marxista de corte gramsciano (el uso de categorías tales como “producción social”, “reproducción social”, “hegemonía” y “contrahegemonía”, “clase social”, etc.).

Una década después de la aparición del trabajo de Anderson, y frente a las “desilusiones y fracasos” provocados por el “socialismo real” y la irrupción de “nuevos movimientos

concepto de hegemonía de Gramsci en sus Cuadernos de la Cárcel, y establecer su coherencia interna como discurso unificado; examinar su validez como consideración de las estructuras típicas del poder de clase en las democracias burguesas de Occidente; y, finalmente, sopesar sus consecuencias estratégicas para la lucha de la clase obrera por conseguir la emancipación y el socialismo”.

sociales” que no tienen como actor fundamental a la clase obrera, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe se inclinaron, en cambio, hacia una revisión de los postulados clásicos del marxismo *a través* de Gramsci. El fin confesado de su ensayo era justamente “redefinir el proyecto socialista en términos de una radicalización de la democracia” (1987: IX). En este programa teórico y político recuperaron y reconstruyeron la noción de hegemonía como una “forma de articulación” que facilitaría la necesaria superación de la “positividad de lo social” planteada por los supuestos hipostasiados de la ortodoxia marxista⁹. El trabajo genealógico desarrollado por estos autores sobre los diversos usos marxistas de “hegemonía” se asocia teóricamente con el conjunto de debates que en la década del 80 plantearon como cuestiones dominantes: a) la crítica al esencialismo filosófico; b) el nuevo papel asignado al lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales y; c) la deconstrucción de la categoría de “sujeto”, en lo que respecta a la constitución de las identidades colectivas (Laclau y Mouffe, 1987).

En el marco de esa tarea deconstructiva, Laclau y Mouffe consideraron la obra de Gramsci como un punto de inflexión importante (aunque no lo suficientemente radical) respecto del esencialismo y del evolucionismo (“etapismo” o “darwinismo social”) de gran parte de la tradición marxista. Desplazándose hacia fuera de ella (o quizás difuminando las fronteras doctrinarias del marxismo), proyectaron al concepto gramsciano de hegemonía como la punta de lanza teórica para la construcción de un pensamiento político y social “posmarxista”, a partir de la consideración (central para los autores) de la “lógica de lo contingente” en los procesos de constitución y reproducción de lo social. En sus propios términos,

“... la hegemonía, como lógica de la facticidad y la historicidad que no se liga, por tanto, a ninguna ‘ley necesaria de la historia’, sólo puede ser concebida sobre la base de una crítica a toda perspectiva esencialista acerca de la constitución de las identidades colectivas. Este es el punto en el que la lógica político-argumentativa de Gramsci puede ser ligada a la crítica filosófica radical ... (No obstante) el pensamiento de Gramsci es sólo un momento transicional en la deconstrucción del paradigma político esencialista del marxismo clásico. Porque para Gramsci, el núcleo de toda articulación hegemónica continúa siendo una clase social fundamental” (1987: VIII)

Como puede apreciarse, la recuperación de Gramsci que plantean es crítica. De acuerdo

⁹ Al respecto se explayan de la siguiente manera: “... detrás del concepto (gramsciano) de ‘hegemonía’ se esconde algo más que un tipo de relación política *complementario* de las categorías básicas de la teoría marxista; con él se introduce, en efecto, una *lógica de lo social* que es incompatible con estas últimas. Frente al racionalismo del marxismo clásico, que presentaba a la historia y a la sociedad como totalidades inteligibles, construidas en torno a ‘leyes’ conceptualmente explicitables, la lógica de la hegemonía se presentó desde el comienzo como una operación *suplementaria* y *contingente*, requerida por los desajustes coyunturales respecto a un paradigma evolutivo cuya validez esencial o ‘morfológica’ no era en ningún momento cuestionada (...) Por eso la ampliación de las áreas de aplicación del concepto, de Lenin a Gramsci, fue acompañada de la expansión del campo de las articulaciones contingentes y de la retracción al horizonte de la teoría de la categoría de ‘necesidad histórica’, que había constituido la piedra angular del marxismo clásico” (Laclau y Mouffe, 1987: 3).

con ella, las disruptivas intuiciones teóricas del autor italiano tenían un límite: su producción intelectual todavía estaba adherida a ciertos principios “metafísicos”, o a supuestos dualistas, que minaban la radicalidad de sus aportes para la elaboración de un programa antiesencialista. En muchos pasajes de la obra gramsciana revisada por Laclau y Mouffe la “clase social” era presentada una vez más como un agente social autoformado, autorreflexivo y autorrealizador, que sólo esperaba la oportunidad histórica (la “coyuntura histórica”, la “correlación de fuerzas”) adecuada y el “método intelectual” necesario (la “filosofía de la praxis”) para manifestarse como plenamente conciente de su propia explotación y dominación, y también del proyecto emancipador. De esta forma concluyen que

“... el conjunto de la construcción gramsciana reposa sobre una concepción finalmente incoherente, que no logra superar plenamente el dualismo del marxismo clásico. Porque, para Gramsci, incluso si los diversos elementos sociales tienen una identidad tan sólo relacional, lograda a partir de prácticas articuladoras, tiene que haber siempre un principio unificante en toda formación hegemónica, y éste debe ser referido a una clase fundamental. Con lo cual vemos que hay dos principios del orden social -la unicidad del principio unificante y su carácter necesario de clase- que no son el resultado contingente de la lucha hegemónica, sino el marco estructural necesario dentro del cual toda lucha hegemónica tiene lugar. Es decir, que la hegemonía de la clase no es enteramente práctica y resultante de la lucha, sino que tiene en su última instancia un fundamento ontológico” (Laclau y Mouffe, 1987: 80)

Ian Hunter en un excelente trabajo crítico, que entre otras cosas polemiza con la sociología de la educación marxista y sus teóricos (1998), se ocupó elípticamente del tema. Según este autor, tanto las tradiciones liberal como neomarxista caen en posiciones y modalidades de abordaje socioeducativo “abstractos” y “sacralizados”, que remiten a “principios fundamentales” (básicamente, la primacía de un sujeto o persona autorrealizada y plenamente conciente) y que visualizan a la escuela como la realización parcial, incompleta o defectuosa de ese ideal. Asimismo condena estas producciones teóricas por su filiación a discursos tendientes a legitimar el “privilegio social y moral” de sus productores, esto es, los intelectuales académicos o críticos. No obstante, y a pesar de las limitaciones e incertidumbres que ellos y otros señalaron en la conceptualización gramsciana, Laclau y Mouffe reconocieron en la noción de hegemonía una piedra de toque para una “redefinición de las fronteras de lo político” y, desde esta nueva construcción conceptual, “la emergencia de identidades populares y colectivas que no se recortan (necesariamente) en términos de la divisoria de clases”. Al respecto afirman:

“Ni los sujetos políticos son para Gramsci ‘clases’ -en el sentido estricto del término-, sino ‘voluntades colectivas’ complejas; ni los elementos ideológicos articulados por la clase hegemónica tienen una pertenencia de clase necesaria. Respecto al primer punto la posición de Gramsci es clara: la voluntad colectiva resulta de la articulación político-ideológica de fuerzas históricas dispersas y fragmentadas” (Laclau y Mouffe, 1987: 78)

Según Gramsci, esta tarea de articulación, a la vez cultural y política, fundamental y fundante, de “fuerzas históricas dispersas y fragmentadas”, no corresponde a sujetos anclados en su posición de clase estructuralmente definida, sino más bien a una posición funcional, ni fija ni abstracta: la de los “intelectuales orgánicos”. En relación con este

punto, los autores son coincidentes con Edward Said, quien sostuvo enfáticamente que “... fue Gramsci el primero en señalar a los intelectuales, y no a las clases sociales, como elementos centrales del funcionamiento laboral de la sociedad moderna” (1997: 29). En efecto, el gesto y la intuición antiesencialistas de Gramsci se manifiestan con contundencia en el hecho de que, para él, no existe algo así como una “naturaleza humana” abstracta, asociada necesariamente a un lugar inmutable y determinante de la estructura social. Las identidades sociales y colectivas son construcciones sociales que se producen en el marco de procesos dinámicos de articulación hegemónica, es decir, están definidas históricamente en el terreno práctico y contingente de la lucha política y cultural. En palabras del propio Gramsci

“... la innovación fundamental introducida por la filosofía de la praxis en la ciencia de la política y de la historia es la demostración de que no existe una ‘naturaleza humana’ abstracta, fija e inmutable (concepto que proviene del pensamiento religioso y de la trascendencia), sino que la naturaleza humana es el conjunto de relaciones históricamente determinadas, es decir, un hecho históricamente verificable, dentro de ciertos límites, con los métodos de la filología y de la crítica” (Gramsci, 1985: 70 y 71)

Para llevar hasta el final la recuperación crítica que plantean Laclau y Mouffe resulta imperativo desarrollar una tensión teórica referida a la constitución de los sujetos sociales, en principio irresuelta por Gramsci. Por un lado, la clase obrera adquiere centralidad política en la medida en que manifiesta capacidad para ir moldeando su propia identidad en función de su participación en una multiplicidad de luchas definidas por su carácter histórico y contingente. Luchas sociales que, para convertirse en contrahegemónicas requieren ser articuladas y proyectadas hacia la política por un actor conciente de su propio papel histórico. Por otro lado, el papel articulador de la clase obrera en las luchas sociales y políticas parecería estar predeterminado por algún principio fundamental, sustancial a la posición que ocupa la clase en las relaciones sociales de producción capitalista. Esto es, de manera necesaria y a-histórica. Como puede apreciarse, la producción intelectual de Gramsci plantea desafíos complejos al pensamiento crítico. Cualquier lectura dogmática conlleva el riesgo de arrastrar todo un conjunto de ambigüedades de difícil resolución.

La recuperación culturalista de Gramsci: política, cultura y hegemonía

La recuperación crítica de Gramsci, sin embargo, no se restringió a las lecturas políticas “militantes” marxistas o posmarxistas, como las realizadas por Anderson, Laclau-Mouffe y otros. Por el contrario, las potencialidades teóricas del pensamiento gramsciano alcanzaron a diversas áreas de la vasta producción intelectual crítica. Reviste especial interés examinar al menos una parte de esa reflexión extendida: aquella que, a través de una relectura de la conceptualización gramsciana, intentan vincular las dimensiones culturales e ideológicas de la constitución subjetiva y la reproducción social, con las relaciones de poder y de dominación en un determinado lugar y momento histórico. Me refiero precisamente al aporte realizado por algunos autores que investigaron y polemizaron dentro de los difusos márgenes de esa tradición intelectual genéricamente denominada “estudios culturales” marxistas (Williams, 1994; Barker y Beezer, 1994).

También existe una recuperación más específicamente “culturalista” de Gramsci que se

inclina a enfatizar, mediante el concepto de “hegemonía”¹⁰, las relaciones entre el poder (el Estado), la creación y recreación de consensos activos (conformismos) en torno a ciertos significados culturales¹¹ y la constitución social de actores o sujetos colectivos. Es justamente en este acento puesto sobre las dimensiones culturales de la hegemonía donde se encontrarán algunos elementos y preguntas significativos para la reconstrucción de una sociología crítica de los procesos educativos y la escuela. En varios pasajes de su obra Gramsci había bosquejado algunas líneas de indagación en ese sentido. Creo que las dos citas que presento a continuación manifiestan con claridad esta preocupación, así como dirigen la mirada sobre las “funciones educadoras y formativas del Estado moral y cultural”:

“Tarea educativa y formativa del Estado, cuyo fin es siempre crear nuevos y más altos tipos de civilización, adecuar la ‘civilización’ y la moralidad de las más vastas masas populares a las necesidades del desarrollo continuo del aparato económico de producción y, por consiguiente, elaborar, físicamente incluso, nuevos tipos de humanidad. Pero ¿cómo conseguirá cada individuo concreto incorporarse al hombre colectivo y cómo se ejercerá la presión educativa sobre los individuos singulares obteniendo su consenso y su colaboración, convirtiendo la necesidad y la coerción en ‘libertad’?” (Gramsci, 1984: 154)

“... todo Estado es ético en la medida en que una de sus más importantes funciones es la de elevar la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a la necesidad de desarrollo de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes. La escuela como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en este sentido; pero, en realidad, tienden al mismo fin muchas otras iniciativas y actividades pretendidamente privadas, que forman el aparato de hegemonía política y cultural de las clases dominantes” (Gramsci, 1984: 174)

Uno de los estudiosos de Gramsci que se movió en el terreno de la “recuperación culturalista” de la noción de hegemonía fue el teórico marxista galés Raymond Williams (1994, 1997a y b). Al igual que otros socios fundadores de los “estudios culturales británicos” (Edward Thompson, Richard Hoggart, Stuart Hall), gran parte de su obra

¹⁰ Después de todo, tal como Gramsci afirmara: “... el principio teórico-práctico de la hegemonía tiene también un alcance gnoseológico y (...) es por consiguiente, en este campo, donde hay que buscar la máxima aportación teórica de Ilich (Lenin) a la filosofía de la práctica (...) Las realizaciones de un aparato hegemónico al crear un nuevo terreno ideológico determinan una reforma de la conciencia y de los métodos de conocimiento, es un hecho de conocimiento, un hecho filosófico. Croce diría: cuando se logra introducir una nueva moral conforme a una nueva concepción del mundo, se acaba por introducir también esa concepción, determinando una completa reforma filosófica” (1985: 99 y 100)

¹¹ Al respecto Gramsci sostiene: “El consenso (en las democracias formales) se supone permanentemente activo, hasta el punto de que los que consienten pueden considerarse ‘funcionarios’ del Estado y las elecciones como una forma de enrolamiento voluntario de funcionarios estatales de determinado tipo, que podría relacionarse en cierto sentido (en planos diversos) con el ‘autogobierno’” (1984: 152)

escrita estuvo orientada hacia la disolución de por lo menos dos axiomas de la ortodoxia marxista (y no marxista). Uno de ellos tiende a congelar la cultura y la producción cultural como meros epifenómenos de alguna relación estructural “abstracta” u “objetiva”. El otro condena a los actores humanos (los productores de la historia) como entes totalmente sujetos a algún tipo de “determinación exterior”, o como prisioneros de una posición fija, inmutable y definida por algún sistema abstracto de relaciones estructurales (por ejemplo, las definidas por la “infraestructura”) que trascienden y definen por completo su conciencia y voluntad. Casi todos sus trabajos se refirieron de manera explícita a esta pretensión programática

“... como un intento de reformular, desde un conjunto específico de intereses, aquellas ideas sociales y sociológicas generales dentro de las cuales ha sido posible considerar la comunicación, el lenguaje y el arte como marginales y periféricos, o, en el mejor de los casos, como procesos sociales secundarios y derivados” (Williams, 1994: 10)

En un texto ya clásico dentro de los estudios culturales¹², *Marxismo y Literatura* (1997a), Williams sintetiza y proyecta su producción intelectual. Propone un programa teórico para revitalizar y recrear el aparato conceptual que el marxismo oficial manejaba para dar cuenta de la vida cultural y artística, sus instituciones y sus formaciones, en las sociedades capitalistas. Para ello recurre a un conjunto bastante heterodoxo de tradiciones teóricas, incorporando a su lista tanto a autores marxistas, como Marx, Engels, Lenin, Plejanov, Bajtin, Vygotsky, Lukács, Goldmann, Althusser, Benjamin y otros miembros de la Escuela de Frankfurt y, fundamentalmente, Gramsci; como a autores no marxistas como Herder, Vico, Dilthey, von Humboldt, Mannheim, Weber y Sartre, entre otros. Según Williams, esta “convergencia (crítica) de posiciones idealistas y materialistas” para una definición más dinámica de “cultura” pretendía diluir el “falso dualismo” con el que se venía operando en un campo tan significativo como difuso como lo era por entonces la sociología cultural. De esta forma, sugiere que los estudios de la cultura deberían articular el interés por el orden social global que manifestaba toda la tradición selectiva del marxismo con la pretensión de los partidarios de la *verstehen* (las “sociologías comprensivas”) de que las prácticas culturales son “constitutivas” de la vida social. Esto es, con la insistencia en que la *práctica cultural* y la *producción cultural* no se derivan simplemente de un orden social ya constituido, sino que son, en sí mismas, elementos esenciales en su propia constitución.

Para él, debería entenderse la cultura como el modo, el proceso y los productos mediante los cuales los hombres definen y configuran su mundo y su existencia, como “un proceso social constitutivo creador de ‘estilos de vida’ específicos y diferentes” (Williams, 1997a), o bien, más precisamente, como el vívido “sistema signifiante a través del cual necesariamente (aunque entre otros medios) un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta y se investiga”. Pero, por otro lado, sólo sería posible concebirla de una manera radical en la medida en que se inscribiera la producción cultural de una época en los

¹² Para Williams, los “estudios culturales” pueden entenderse como una “rama de la sociología general”, pero en un sentido muy particular, a saber: “... es más una rama en el sentido de un modo diferenciado de entrada en cuestiones sociológicas generales que en el sentido de un área reservada o especializada. Al mismo tiempo, si bien es una clase de sociología que concentra su interés en todos los sistemas significantes, está necesaria y centralmente preocupada por la producción y las prácticas culturales manifiestas” (1994: 14).

procesos históricos caracterizados por luchas de poder y por distribuciones asimétricas de recursos y medios (Williams, 1994).

El carácter programático y, en cierto sentido, fundante del libro se manifiesta claramente en su estructura y organización. Una primera parte (“Conceptos básicos”) plantea discusiones y convergencias de los “usos marxistas y no marxistas” de cuatro conceptos generales y estructurantes de los estudios culturales: “cultura”, “lenguaje”, “ideología” y “literatura”. La segunda parte (“Teoría cultural”) avanza de manera más especializada sobre los “conceptos clave” de lo que Williams denomina “marxismo cultural”; pero antes de eso plantea serias críticas a las habituales resoluciones teóricas con las que el marxismo había tratado de dar cuenta de la relación entre el orden social global (básicamente “el capitalismo”) y la vida cultural cotidiana de la gente. De esta manera, dedica varios capítulos a cuestionar las ideas y metáforas marxistas de la “determinación social” (“base-superestructura”, “reflejo”, “correspondencia”, “mediación”, “tipificación”, “homología estructural”, entre otras); para luego sí desarrollar su propia conceptualización (los conceptos de “tradición selectiva”; “instituciones y formaciones culturales”; “lo dominante, lo residual y lo emergente”; “estructuras de sentimiento”). Este rodeo crítico que realiza Williams se presenta como necesario a partir de la constatación de que “gran parte de los procedimientos de la sociología se han visto limitados o distorsionados por conceptos reducidos y reductivos de la sociedad y lo social. Esta situación resulta particularmente evidente en la sociología de la cultura” (1997a: 161). Finalmente, en la tercera parte (“Teoría literaria”), ofrece una aplicación aún más focalizada de esos conceptos para hacer frente a la construcción de una teoría literaria de base marxista.

No obstante esta aproximación general, considero pertinente subrayar la centralidad que acarrea la noción gramsciana de “hegemonía”, así como de todo su aparato conceptual subsidiario (los conceptos de “cultura”, “ideología”, “lenguaje”, entre otros). Sobre todo porque para Williams constituyen un momento liminal de la empresa de re-construir una “teoría marxista de la cultura” que supere las limitaciones y reduccionismos de lo que llamó “tradición marxista ortodoxa” o, más despectivamente, “marxismo vulgar”. Como él mismo reconoce “la ‘hegemonía’ adquirió un sentido más significativo en la obra de Antonio Gramsci (...) Todavía persiste una gran incertidumbre en cuanto a la utilización que hizo Gramsci del concepto, pero su obra constituye uno de los principales puntos críticos de la teoría cultural marxista” (1997: 129). En efecto, la forma en que Gramsci pensó la “hegemonía” parece brindar pistas importantes para “politizar” las concepciones acerca de la actividad cultural, pero sin someterla a las “determinaciones abstractas” y simplistas que pretendía el marxismo objetivista o estructural. La relectura de Gramsci que ofrece Williams lo lleva a afirmar que

“... ‘hegemonía’ es un concepto que, a la vez, incluye -y va más allá de- los dos poderosos conceptos anteriores: el de ‘cultura’ como ‘proceso social total’ en que los hombres definen y configuran sus vidas, y el de ‘ideología’, en cualquiera de sus sentidos marxistas, en la que un sistema de significados y valores constituye la expresión o proyección de un particular interés de clase ... tiene una alcance mayor que el concepto de ‘cultura’ ... por su insistencia en relacionar el ‘proceso social total’ con las distribuciones específicas de poder y la influencia (...) En toda sociedad verdadera existen ciertas desigualdades específicas en los medios, y por lo tanto en la capacidad para realizar este proceso (...) En consecuencia, Gramsci introdujo el necesario reconocimiento de la dominación y la subordinación en lo que, no obstante, debe ser reconocido como un proceso total. Es precisamente en este reconocimiento de la

totalidad del proceso donde el concepto de ‘hegemonía’ va más allá que el concepto de ‘ideología’. Lo que resulta decisivo no es solamente el sistema conciente de ideas y creencias, sino todo el proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes” (1997a: 129 y 130)

Dicho en otros términos, el “complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales” que supone la noción gramsciana de hegemonía, reconoce no sólo el carácter *procesual y relacional* de “lo hegemónico”, en tanto “complejo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes” definidas por relaciones de dominación y subordinación; sino que además enfatiza la *índole activa y creativa de los actores* involucrados, tanto los dominantes como los dominados, en el conflictivo y dinámico proceso de construcción y reconstrucción hegemónica. Nuevamente aquí la cuestión de la “conciencia práctica” emerge como categoría central del pensamiento social crítico, sólo que ahora es visualizada en estrecha relación con el “cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo”. La hegemonía se presenta, de esta manera, como “un sentido de realidad para la mayoría de la gente”, y no como un simple “adoctrinamiento” o “manipulación”, tal como lo plantean las versiones más conspirativas del poder¹³. Por eso, según Williams, las potencialidades críticas del concepto de “hegemonía” hay que buscarlas justamente en el hecho de que a través de él

“... no se reduce la conciencia a las formaciones de la clase dominante, sino que comprende las relaciones de dominación y subordinación, según sus configuraciones asumidas como conciencia práctica, como una saturación efectiva del proceso de vida en su totalidad; no solamente de la actividad política y económica, no solamente de la actividad social manifiesta, sino de toda la esencia de las identidades y las relaciones vividas a una profundidad tal que las presiones y límites de lo que puede ser considerado en última instancia un sistema cultural, político y económico nos dan la impresión a la mayoría de nosotros de ser las presiones y límites de la simple experiencia y del sentido común” (1997a: 131)

En Williams, y en general en todo el movimiento intelectual inicial de los estudios culturales británicos, hay una apelación explícita a recomponer “el proceso social total de la vida”, pero sin otorgar ningún privilegio ontológico a alguna “esfera” o “área” de actividad particular (la economía, la infraestructura, la ideología), ni huir hacia explicaciones esencialistas o trascendentales. Propone, de esta manera, un “viraje empírico” en la investigación social orientado a reconstituirlo en sus propios escenarios vividos, mediante la reconstrucción de las prácticas y procesos activos de la producción cultural, no sólo de los sectores y grupos dominantes, sino también en sus “manifestaciones profanas y creativas” de la vida experimentada por los sectores y grupos subordinados. De manera conclusiva y programática, Williams afirma:

“... lo que se requiere realmente, más allá de las fórmulas limitantes, es la restauración de

¹³ El rechazo de estas “versiones conspirativas” de la hegemonía y de los procesos ideológicos vinculados en su constitución histórica es explícito en Williams: “La conciencia relativamente heterogénea, confusa, incompleta o inarticulada de los hombres reales de ese período y de esa sociedad es, por tanto, atropellada en nombre de este sistema decisivo y generalizado; y en la homología estructural, es extendido a nivel de procedimiento por ser considerado periférico o efímero” (1997a: 130).

todo el proceso social material, y específicamente, de la producción cultural como social y material. Es en este punto donde el análisis de las instituciones debe extenderse al análisis de las formaciones. La sociología variable y compleja de las formaciones culturales que no tienen una realización institucional manifiesta, exclusiva y directa -por ejemplo, los movimientos literarios e intelectuales- resulta especialmente importante. La obra de Gramsci sobre los intelectuales y los trabajos de Benjamin sobre los 'bohemos' lanzan esquemas de tipo marxista experimentales. Por lo tanto, una sociología cultural marxista es reconocible, en sus perfiles más simples, en los estudios de los diferentes tipos de institución y de formación dentro de la producción y distribución cultural, y en la vinculación de ellas dentro de la totalidad de los procesos sociales materiales" (1997a: 161)

Entre los investigadores alineados en los estudios culturales británicos, Paul Willis ha sido, quizás, el que haya retomado con mayor seriedad y compromiso el desafío empírico planteado por Williams. Y, además, aunque nunca haya realizado en sentido estricto una sociología de la educación, la mayor parte de sus estudios relativos a las formas y prácticas culturales de la clase obrera se llevaron a cabo en el terreno institucional de la escolarización¹⁴. Precisamente, su famoso y ampliamente citado estudio etnográfico *Aprendiendo a trabajar* (1997) consiste en una indagación empírica y un análisis de la producción cultural de un "grupo informal contraescolar" constituido por adolescentes de clase trabajadora. En un trabajo que intenta revisar el aporte de ese libro en la constitución de los estudios culturales, Skeggs aduce que la investigación de Willis trata "sobre la ironía de la acción humana", esto es

"mostraba cómo los hombres jóvenes de la clase trabajadora controlan el poder. Mostraba también cómo contribuían a su propia subordinación. Puntualizaba que había pocas alternativas dignas a su acción. No les echaba la culpa a ellos ni a la clase trabajadora en general. Demostraba que los hombres jóvenes blancos de la clase trabajadora hacían historia pero no en las condiciones de su propia elección, y que, al hacerlo así, su propia opresión y la de otros estaba asegurada" (Skeggs, 1994: 201)

En efecto, la preocupación teórica de Willis se orienta a describir y comprender "la experiencia y procesos culturales que supone ser varón, blanco, obrero, no cualificado, desafecto y ejercer un trabajo manual en el capitalismo contemporáneo" (1997: 139); esto es, a reconstituir el "proceso social total" que configura "un estilo particular de vida". Y si bien su estudio trata de identificar y dar cuenta de los elementos "creativos" y "relativamente autónomos" de la cultura contraescolar y de la conciencia práctica de algunos miembros de la clase obrera, también se pregunta acerca de los "determinantes básicos", de los "principios estructurales" que limitan y presionan esos procesos de producción cultural. Este énfasis en los elementos de "autocondena" o de "autoinducción hacia lugares subordinados" no implica, sin embargo, caer en formas simples de determinación, tales como el "fatalismo estructuralista" de las teorías impositivas de la ideología:

¹⁴ Willis ha realizado un esfuerzo explícito por identificar su trabajo etnográfico con los estudios culturales y diferenciarlo de los estudios estrictamente pedagógicos. En los *Reconocimientos* de su libro *Aprendiendo a trabajar* (1997: 7) agradece la ayuda de Stuart Hall y de Richard Hoggart, así como del Centre for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham, sede de los estudios culturales británicos. Además, en más de una oportunidad plantea el hecho de que el objetivo central del libro fue ofrecer una descripción y un análisis de la "cultura contraescolar" del grupo informal de los "kids", y sólo de manera subsidiaria plantear cuestionamientos a las prácticas escolares.

“Necesitamos comprender cómo se convierten las estructuras en fuentes de significado y en determinantes del comportamiento en el medio cultural en su propio nivel. Dado que existen lo que podemos llamar determinantes estructurales y económicos, esto no significa que la gente los obedezca de un modo no problemático (...) necesitamos saber lo que significa el poder simbólico de la determinación estructural en el seno de la esfera que media entre lo humano y lo cultural. Es desde los recursos de este nivel desde donde se constituyen las decisiones que conducen a los resultados no coercitivos que tienen la función de mantener la estructura de la sociedad y del status quo (...) podemos decir que los macro determinantes necesitan atravesar el medio cultural para reproducirse (...) debemos aceptar una cierta autonomía de los procesos que tienen lugar en el nivel cultural que desaconsejan cualquier noción simple de causación mecanicista y concede a los agentes sociales implicados alguna perspectiva razonable para contemplar, vivir y construir su propio mundo de un modo que es reconociblemente humano y no reduccionista desde el punto de vista teórico” (Willis, 1997: 201)

Justamente, para dar cuenta de la “incertidumbre” implicada en las modalidades de dominación vigentes en el capitalismo y de las relaciones cambiantes entre la multifacética acción humana y la estructura, Willis retoma explícita pero cuidadosamente la noción gramsciana de hegemonía. Y a través de ella aporta elementos conceptuales significativos para el campo educacional, sobre todo en lo que concierne a la apertura de la “caja negra” con la que la sociología de la educación pretendía dar cuenta de los procesos escolares.

La tradición educacional crítica y el “discurso del control y la gestión”

Necesidades administrativas y límites para la crítica

Como ya anticipé en la Introducción, la urgencia por renovar la articulación teórica entre la crítica educativa y la conceptualización gramsciana se debe también a cuestiones vinculadas más específicamente con la teoría educacional. Nuevos desarrollos críticos surgidos de esa conjunción pueden ser muy fértiles para revisar los elementos naturalizados y reductivos del pensamiento y la investigación predominantes en el campo educativo. Podrían poner en evidencia cómo, en su asociación con los intereses de la administración escolar, el saber pedagógico dominante ha recortado peligrosamente la multiplicidad de dimensiones políticas, sociales y culturales que se entrelazan en la determinación y puesta en marcha efectiva de las propuestas educativas y curriculares (Suárez, 1998).

En efecto, las modalidades hegemónicas de pensar y hablar acerca de la educación y la escuela han tendido a simplificar en exceso la complejidad y heterogeneidad de los procesos sociales, culturales y políticos que se desenvuelven y entretienen cotidianamente en las agencias educativas. En su afán normativo y fundante, la producción intelectual vinculada a la burocracia escolar casi nunca se preocupó por comprender el mundo y la cultura que se producen en las escuelas, así como tampoco por tener presente el sedimento histórico que en ellas se cristaliza y se activa como “tradición escolar” o “sentido común pedagógico”. Mucho menos se inclinó a entender la distancia que separa a sus aspiraciones

y proyectos reformistas de las interacciones humanas y realizaciones prácticas que dan vida

y actualizan la escolaridad bajo formas institucionales. Por el contrario, gran parte del pensamiento pedagógico ha quedado preso de cierta “racionalidad instrumental”, y sus productores cooptados por una lógica eficientista y administrativa. En tanto resultado de prácticas de significación situadas en el marco de los actuales movimientos de reforma educativa, la reflexión pedagógica oficial se volcó masivamente a la elaboración de programas educativos “innovadores” y al diseño de dispositivos de evaluación y control de la “calidad” de instituciones y agentes escolares. Por su parte, y también íntimamente entrecruzada con las urgencias y tiempos reformistas, la producción intelectual especializada en el currículum tendió a formularse en un lenguaje instruccional y prescriptivo. Su interés por el gobierno y la regulación de las prácticas de enseñanza escolarizada se acrecentó, ignorando o avasallando la comprensión de sus lógicas persistentes y sus adecuaciones a las dinámicas locales e idiosincráticas.

De esta forma, amplios sectores del campo educativo vinculados con la administración escolar comenzaron a utilizar como referente conceptual a la metáfora paradigmática de la “caja negra” (muy difundida en los ambientes empresariales y gerenciales, e introducida en los educativos por la tradición eficientista y sistémica de la década del 60). A partir de ese uso recurrente, aunque no siempre explícito, la reflexión y la investigación sobre la escuela y el currículum tendieron a restringir cada vez más su interés por comprender lo que ocurría dentro de las instituciones y las aulas. De acuerdo con los supuestos dominantes, sólo se dirigían a identificar, analizar y evaluar la relación entre las “entradas” (*inputs*) y “salidas” (*outputs*) del sistema escolar, medidas siempre con arreglo a patrones pretendidamente objetivos y neutrales. Fue justamente a partir de identificar regularidades cuantificables y pretender predecir productos educativos de “calidad” garantizada, que la teoría educativa dominante entrecruzó sus intereses cognitivos con las necesidades administrativas de las burocracias escolares.

Paralelamente, desde los sectores hegemónicos del capitalismo globalizado se intentó generar consenso político y técnico en torno a la conveniencia de pensar y operar sobre las escuelas como si éstas fueran fábricas o empresas que ofrecen bienes o servicios en un “mercado educativo”. A nivel local, esta operación discursiva tuvo resonancias políticas y culturales de importancia, y produjo una auténtica reformulación de la política educativa. Estuvo casi siempre mediada por el discurso influyente de los organismos internacionales de crédito financiero y por la prolífica actividad de diseño de las tecnoburocracias nacionales, pero en su formulación adoptó la forma de “principios educativos” y de orientaciones técnicas para la reforma de la escolaridad pública (Suárez, 1995). Como producto de esta asociación hegemónica, los operativos concretos de reforma educativa de los años 90 estuvieron centralmente dirigidos hacia la reorganización financiera y ajuste presupuestario del sistema educativo. Sin embargo, esto no significó que gran parte de sus esfuerzos hayan estado orientados a generar e implementar propuestas de cambios en las estructuras administrativo-institucional y curricular-formal de la escolarización. En realidad, esta conjunción de elementos económico-financieros y de preceptos tecnoeducativos no hizo más que instalar y profundizar a nivel local aquel movimiento global: combinó el interés tecnoburocrático con las premisas ideológico-pedagógicas neoliberales, reforzando el “discurso del control y la gestión” que ya venía operando, aunque más silenciosamente y con menos eficacia, en el campo educativo (Suárez, 1995).

Lo que quiero resaltar es el hecho de que todos estos desplazamientos y reducciones han desviado la atención hacia cuestiones y problemas que tienen que ver más con los intereses políticos, corporativos y técnicos de la administración educativa, que con fines

cognoscitivos críticos y con la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas a las dominantes. El resultado ha sido, en definitiva, que los interrogantes técnicos y operativos han prevalecido sobre los teóricos, y que el debate político y pedagógico se haya congelado, empantanando el diálogo productivo deseable entre los actores de los distintos niveles y dimensiones de la problemática educativa y escolar. Como consecuencia de la preeminencia de criterios tecnocráticos y eficientistas, afines a los supuestos funcionalistas, naturalistas y objetivistas que Giddens propone como premisas básicas del “consenso ortodoxo” en teoría social (1995), la pedagogía se ha visto impulsada y limitada a producir recomendaciones (prescripciones) técnicas para la instrucción escolarizada, formalizada y codificada en planes de enseñanza.

Vale decir que el pensamiento pedagógico ha perdido mucha de su fuerza interpretativa, fundamentalmente acerca de los procesos y “dimensiones formativas” (Rockwell, 1984) que también se desarrollan en los escenarios escolares concretos, a pesar de no estar explícita y formalmente formulados en planes o programas de estudio. De esta forma, porciones importantes de las experiencias que promueve la actividad pedagógica de la escuela, y que viven activamente docentes y alumnos bajo su tutela, quedaron escamoteadas o encorsetadas por un lenguaje y unas prácticas que tienden a delimitarlas en términos de “eficiencia”, “eficacia”, “rendimiento” y “productividad”. Para plantearlo en otros términos, la “vida en las aulas”, la cotidiana y conflictiva producción social y cultural de la escuela y de sus sujetos, perdió visibilidad y legitimidad como tema de indagación pedagógica en la misma medida en que el discurso educativo dominante la cosificó y fragmentó para su mejor administración y control (da Silva, 1998).

Este desdén por un conocimiento sustantivo acerca de cómo el aparato educativo y sus agencias se erigen en un conflictivo y vívido espacio social, cultural y pedagógico, en el que diversos actores sociales disputan y negocian significados y valores con el objeto de definir sus vidas y dirigirse en el mundo, es tal vez la reducción teórica más evidente de la ortodoxia pedagógica. Mi tesis es que el lenguaje teórico introducido por Gramsci y recuperado críticamente por sus comentaristas redefine de manera perspicaz este persistente descuido teórico por entender las vinculaciones que se establecen entre el poder, la cultura y la escuela en la conflictiva tarea de constitución y sostenimiento de imaginarios colectivos (el “sentido común”, la “religión”, la “filosofía del hombre masa”) e identidades sociales y políticas (“voluntades colectivas” surgidas de contingentes relaciones sociales de fuerza). Pero para hacerlo resulta imprescindible examinar y ponderar sus potencialidades críticas, y acercarlas a la producción de un discurso de teoría educativa que ofrezca nuevas metáforas y conceptos para el abordaje de las dimensiones sociales y culturales involucradas con la escolarización de masas (Forquin, 1993).

Las respuestas de la tradición crítica en educación

Con mayor o menor éxito, la tradición educacional crítica ha venido cuestionando insistentemente a esta forma de ver las cosas. Desde distintas perspectivas y referentes teóricos -algunos de ellos explícitamente orientados por la teorización gramsciana acerca de

la hegemonía, la ampliación del Estado y la función de los intelectuales¹⁵-, los análisis críticos de la escuela han intentado socavar estas modalidades ingenieriles, econométricas y cosificantes de entender lo educativo y lo escolar. Pero el itinerario que trazaron fue errático. A partir de mediados de la década del 60, una parte importante de los esfuerzos argumentativos estuvieron fuertemente orientados a mostrar las debilidades teóricas del tecnicismo y del funcionalismo educativos, así como a develar la lógica ideológica perversa que oculta la producción intelectual dominante (Young, 1971; Forquin, 1993). Sin embargo, un sector importante de aquella fecunda teorización acerca de la relación entre la educación, la economía, la cultura y el control social, en especial aquella que posteriormente se caratuló bajo la denominación de “teorías de la reproducción social y cultural”, quedó entrampada en una lógica circular de suma cero. Movilizada por supuestos de cuño marxista, la crítica educativa se radicalizó y generó un movimiento de respuesta importante a las pretensiones de neutralidad y apoliticidad de los enfoques liberales y tecnocráticos; aunque sus resultados no fueron del todo auspiciosos para el desarrollo pedagógico. Por el contrario, las dinámicas de la dominación que describía eran tan prolijas y determinantes, los mecanismos de vigilancia y control que denunciaba eran tan eficientes e invisibles, la eficacia de la administración educativa era tan monolítica y homogénea, que los productos de la misma tarea crítica de la teoría conspiraron contra cualquier esperanza de encontrar e indagar posibilidades de resistencia o alteración de ese orden impuesto y aceptado (Willis, 1993; Giroux, 1992). En vez de eso las redujeron a ilusiones o meras expresiones secundarias de estructuras ocultas pero presentes y abstractamente determinantes. En todo caso, las posibilidades de cambio educativo se producirían a partir de una eventual y anónima modificación de las relaciones sociales estructurales y fundantes de lo social. Y como se sabe, un lenguaje teórico que promueve la impotencia, y junto con ella la resignación, no es muy fructífero para la producción de propuestas educativas y de pedagogías, sobre todo si entendemos a éstas como cuerpos articulados de nociones teóricas y de conocimientos sustantivos acerca de lo educativo (y lo escolar) y de orientaciones normativas para la acción educativa informada.

No obstante, otra vertiente crítica contemporánea a la “reproductivista”, pero más vinculada a enfoques interaccionistas simbólicos y fenomenológicos, se abocó en cambio a describir y denunciar cómo la escuela contribuía a producir y reproducir las desigualdades e injusticias sociales a través de la organización y construcción social del conocimiento escolar. La “nueva” sociología de la educación se centró, de esta forma, en el estudio del currículum y de la cultura escolar, pero intentando desmitificar y desnaturalizar el sentido meramente instruccional que intentaba imprimirle la ortodoxia pedagógica (Young, 1971; Forquin, 1993). Las investigaciones del aula y de la institución escolar, de las relaciones e interacciones entre los actores escolares, de la producción social del saber escolar y su relación con el control social y la constitución de identidades sociales y culturales, comenzaron a engrosar y redefinir la agenda de temáticas y problemas de la sociología del currículum, dotándola de una sensibilidad y una plasticidad interpretativa que hasta entonces había carecido. La pedagogía crítica, de esta forma, se benefició con una serie de conceptos teóricos con los que penetrar en el complejo mundo escolar y sus formas culturales, y proyectar modalidades de educación escolarizada más democráticas y fundamentadas.

A lo largo de las décadas del 70 y 80, estas intuiciones y propuestas teóricas un tanto

¹⁵ Para un análisis reciente de estos conceptos y de su uso para la crítica educativa, ver: McLaren, Fischman, Serra y Antelo, 1998.

aisladas adquirieron una forma programática teóricamente más ambiciosa. Con un claro sentido crítico, pero también decididamente orientadas a la búsqueda de indicios “contrahegemónicos”, se llevaron a cabo un número importante investigaciones históricas (Puiggrós, 1990; Goodson, 1995) y de estudios empíricos de corte etnográfico en las escuelas y en las aulas (Coulon, 1995; Woods, 1998). Muchas de estas indagaciones cualitativas pretendieron romper el hermetismo de la “caja negra” (inclusive el que había ganado una parte significativa de la teorización educativa marxista) para mostrar “lo que sucede” en el interior de las agencias educativas y “lo que hacen” los agentes educativos mediante sus prácticas cotidianas. Trataban de poner en evidencia cómo se produce la reproducción social y cultural de la dominación *en* la escuela, y no sólo ponderar sus productos y efectos perniciosos. Los “sujetos pedagógicos” volvieron otra vez a escena, pero esta vez despojados del “autocentramiento” propuesto por el liberalismo y las teorías subjetivistas de la acción social. Cabe mencionar que, durante ese período, aunque sólo en algunos lugares y bajo ciertas condiciones, las temáticas y problemas, las estrategias y procedimientos, las hipótesis y productos de la tradición crítica disputaron claramente la hegemonía del campo de producción intelectual en sociología de la educación¹⁶ (da Silva, 1995).

Lo cierto es que, ya sea por las exigencias planteadas por la construcción de objetos de estudio complejos y adecuados para el trabajo de campo, o por la apertura y rupturas epistemológicas provocadas por los nuevos desarrollos de la teoría social en su conjunto (Giddens, 1995 y 1997), la tradición educativa crítica desplegó por entonces una interesante tarea de innovación y experimentación teórica y metateórica, aun a costa de cierto eclecticismo intelectual. Incorporó a su corpus conceptual aportes tanto de los estudios culturales y etnográficos neomarxistas (Apple, 1987, 1989, 1996 y 1997; Giroux, 1990 y 1992; Willis, 1988 y 1993; Giroux, Willis et alii, 1994), como del posestructuralismo (Popkewitz, 1988 y 1994; Ball, 1994; da Silva, 1995 y 1998), el poscolonialismo (da Silva, 1995 y 1997) y el posmodernismo (Giroux, 1992). Pero además manifestó alguna vocación por generar instrumentos teóricos y estrategias metodológicas más flexibles y expresivos que los habituales y, como consecuencia de su difusión como un discurso educativo perspicaz, tendió a ganar legitimidad de manera creciente entre los actores del sistema escolar.

En los ‘90, esa articulación creativa y altamente productiva de elementos teóricos diversos

¹⁶ Si bien sus límites son más difusos de lo que pretenden ciertos posicionamientos epistemológicos y metateóricos, creo que resulta oportuno diferenciar aquí “pensamiento social en educación” de “sociología de la educación”. Mientras ésta última noción remite a formas de conocimiento sistematizadas, formalizadas y explícitas, producidas por especialistas con arreglo a ciertas reglas metódicas propias del campo académico; el pensamiento social en el campo educativo constituye el conjunto contradictorio de ideas, nociones y creencias acerca de la función social de la educación que se vinculan, muchas veces implícitamente, con la reflexión pedagógica y la acción educativa. A pesar de que las producciones en sociología de la educación tienden a engrosar y redefinir los significados puestos en juego por el pensamiento social en el campo educativo, sus lógicas de producción, difusión y consumo, tanto como sus productores, difusores y consumidores, son distintos; configuran campos de producción intelectual y simbólica relativamente independientes. De esta forma puede entenderse cómo las disputas hegemónicas en cada uno de ellos pueden tener resultados diferentes.

para la crítica político-educativa de la escuela, que una década antes había pretendido combinar producción intelectual con compromiso social y militancia política, fue cristalizándose una vez más en posiciones teóricas y políticas un tanto pesimistas. Podría decirse que, tal como hicieron sus antecesores “reproductivistas”, pero ahora adoptando por lo general puntos de partida deconstruccionistas y genealógicos, muchos de los actuales análisis críticos de la escuela han quedado prisioneros de la misma lógica de dominación omnipresente y omnipotente que pretenden condenar. Si bien los instrumentos conceptuales fueron pulidos y refinados, y sus críticas comenzaron a evidenciar mecanismos y tecnologías de poder ocultos en la cotidianeidad escolar, tanto como limitaciones teóricas en la tradición crítica marxista para percibirlos (Hunter, 1998), la intención de formular pautas normativas y técnicas para la acción educativa transformadora y democrática fue abandonada casi por completo. Por ende, la producción de pedagogías alternativas a las dominantes quedaron muchas veces desplazadas por cierto cinismo especulativo y abstracto, circulante en los ambientes académicos. Posiblemente la “caída del Muro de Berlín” y el derrumbe de la “utopía socialista” hayan sepultado bajo sus escombros el “optimismo de la voluntad” que exigía Gramsci a los intelectuales críticos, y hayan desdibujado la visibilidad del “horizonte de posibilidad” que la crítica educativa demanda a la producción de conocimiento acerca de la escuela.

De manera un tanto paradójica, pero paralela a este desplazamiento de la crítica educativa, el discurso propositivo y transformador de la escolaridad pública fue enajenado y apropiado por los sectores de derecha y por la tecnoburocracia educativa, aunque ahora resignificado y orientado hacia sus propios fines e intereses. Los cuestionamientos a la escuela que acompañaron las reformas educativas neoliberales se hicieron cada vez más reaccionarios; focalizaron su atención y su denuncia sobre cuestiones que comprometieron seriamente los elementos más democráticos (o potencialmente más democráticos) de la escuela pública, y no en las promesas modernas incumplidas de igualdad, justicia y promoción social. La teoría educacional crítica quedó descolocada: sin un discurso transformador que orientara su producción intelectual hacia la transformación de las prácticas y relaciones escolares y sin un claro compromiso político que facilitara su conexión con los movimientos educativos democráticos, quedó confinada en los cenáculos de la academia. En un trabajo destinado a mapear el itinerario de la sociología de la educación, T. T. da Silva se pregunta y se responde al respecto:

“¿Cómo queda la sociología de la educación en medio de esta encrucijada?. Quizás sea hora de reafirmar su vocación crítica y, por qué no, iluminista, modernista, comenzando por intentar disolver los nudos mistificadores de la onda neoliberal y de la onda posmoderna. La sociología de la educación, en la versión que focalizamos en este trabajo (o sea, la sociología crítica de la educación), debe su vitalidad y su fecundidad a la denuncia de los aspectos de injusticia y desigualdad constitutivos de la sociedad en que vivimos. A pesar de haberse proclamado el triunfo del capitalismo y del neoliberalismo, los aspectos señalados se encuentran lejos de haber desaparecido. En realidad, no estamos presenciando el triunfo del neoliberalismo y del capitalismo sino el de su ideología. Esta es quizá una oportunidad única para la sociología de la educación: reafirmar su vocación crítica ...” (1995: 40)

Innovación teórica y pedagogía alternativa

Para “reafirmar su vocación crítica” y para re-encauzarla hacia la producción de propuestas para la escuela, la tradición educativa crítica debe re-emprender el arduo trabajo de revisión e innovación teóricas que había iniciado y luego suspendido. Esta tarea de recomposición

teórica es estratégica si se tiene en cuenta la actual situación de desazón intelectual y apatía política promovida en el campo educativo democrático por los sectores de derecha y las tecnoburocracias pedagógicas. Para ser más directo: considero que gran parte de sus formas y estrategias de abordaje teórico y metodológico, y una cantidad importante de sus supuestos, conceptos y categorías interpretativas, requieren de una revivificación y de una reconstrucción. En efecto, sus análisis y propuestas necesitan un reencuentro renovado con “el horizonte de la crítica y de la posibilidad” (Giroux, 1990 y 1992) que en alguna oportunidad permitió establecer y radicalizar un debate significativo y político con los modos tradicionales de pensar la educación y otros procesos sociales. Y para hacerlo, deben encaminarse hacia la producción, apropiación y articulación de categorías y conceptos “nuevos” que permitan comprender y denunciar adecuadamente las situaciones y condiciones sociales e históricas que configuran la escolarización en la actualidad.

Después de todo, como el mismo Gramsci propuso:

“La propia concepción del mundo responde a determinados problemas planteados por la realidad, establecidos y ‘originales’ en su actualidad. ¿Cómo es posible juzgar el presente -un concreto presente- con un pensamiento trazado para problemas de un pasado con frecuencia remoto y ya superado?. Si así ocurre, quiere decir que uno padece anacronismo o es un fósil...” (1984: 63)

Pero además de profundizar la polémica con las formas convencionales de decir, pensar y actuar en educación, para enfrentarse al “concreto presente” (esto es, al ímpetu transformador del discurso neoliberal y tecnocrático de la reforma educativa de los 90), la crítica educativa debe configurar, o al menos habilitar, un discurso afirmativo de pedagogía. Si su pretensión sigue siendo la de instalar y recrear un espacio alternativo de producción de lecturas y significados educativos, si su meta es aún la de comprender mejor y más profundamente “lo que sucede” en la educación de las mayorías para, desde allí, orientar y promover líneas efectivas y democratizadoras del diseño y acción escolares, la tradición crítica en educación deberá generar, incorporar y estimular otras miradas, otros lenguajes y otras aproximaciones al mundo de las escuelas y sus actores. Tal como plantea Willis, esa tarea de innovación teórica “tiene que proceder a través y provenir de un compromiso sensual con lo real” (Willis, 1994: 169); es decir, sólo desde una nueva comprensión de las formas concretas en que la escolarización se produce, reproduce y se constituye en una experiencia vital y significativa para los que la llevan a la práctica, la sociología crítica de la educación podrá decir y mostrar muchas más cosas que las que hoy dice y muestra.

Pero “innovación teórica” no significa tan sólo producir nuevos conceptos y establecer nuevas relaciones para analizar nuevas situaciones; sino que convoca asimismo a un trabajo de relectura, reconstrucción y reconfiguración de elementos teóricos dispersos u olvidados, para colocarlos junto a otros de nuevo cuño, y lograr alcances explicativos o interpretativos que rebasen los anteriores. “Innovación teórica para la crítica educativa” significa, entonces, nuevas lecturas y nuevas comprensiones para redescubrir y desarrollar las potencialidades críticas de la teoría educativa. La complejidad progresiva de la problemática a estudiar y transformar exigen a la tradición crítica en educación un esfuerzo teórico importante y cierta ambición imaginativa. Un autoexamen, un mínimo ejercicio de reflexividad crítica, resulta imperativo cuando nuestras formas de ver y decir comienzan a evidenciar esclerosis y resquebrajaduras importantes, o bien cuando los instrumentos y

artefactos con los cuales operamos simbólicamente y materialmente con lo real empiezan a

manifestar torpeza y debilidad, y tienden a naturalizar el estado de cosas que muestran y critican.

En síntesis, lo que sostengo es que, entrecruzados y enriquecidos con nociones de teoría social provenientes de otras tradiciones de pensamiento (inclusive no marxistas), las categorías y constructos gramscianos aún constituyen enclaves importantes para esta empresa de renovación teórica, sobre todo en el campo de la teoría curricular. Algunos de ellos, por ejemplo, manifiestan potencia y plasticidad para explicar gran parte de los complejos procesos y conflictivas dinámicas sociales y políticas que llevan a la definición oficial de propuestas curriculares -por ejemplo, los procesos de “determinación social amplia” y de “estructuración formal” de planes de estudio que plantea Alicia de Alba (1995). Otros, por su parte, muestran bastante sensibilidad para en reconstruir e interpretar las activas prácticas sociales, culturales y pedagógicas que generan y sostienen cotidianamente los actores del currículum en acción (o sea, los agentes involucrados activamente en la puesta en marcha o “desarrollo” del currículum escolar). Pero quizás la ventaja teórica más importante de la tradición gramsciana para el estudio del currículum escolar no provenga sólo de atender y desarrollar por separado a cada uno de sus conceptos, sino más bien de expandir sus ideas y experimentar críticamente con sus intuiciones teóricas generales.

Lo que se debe recuperar para la conformación de un discurso pedagógico alternativo al dominante es, fundamentalmente, la *perspectiva relacional, holística y pragmática* que Gramsci adoptó en su producción intelectual, y que intenté reconstruir en los anteriores apartados. De esta forma llegaríamos, por ejemplo, a ponderar de manera efectiva el aporte más que significativo de entender a la escuela, a un mismo tiempo, como un *aparato de hegemonía* orientado a producir y recrear cierto “conformismo social” acerca del estado actual (político, económico, cultural, moral) de cosas, y como un *escenario de la construcción hegemónica*, en donde actores sociales producen, confrontan y articulan significados acerca del mundo, los hombres y sus relaciones, en el marco y a través de relaciones de poder asimétricas. La mayor parte de la fuerza explicativa e interpretativa del pensamiento social, político y educativo de Gramsci radica, justamente, en las posibilidades que abre para articular teóricamente, con un mismo lenguaje crítico, (en realidad, para borrar los límites de), primero, las denominadas dimensiones “superestructurales” e “infraestructurales” del todo social; luego, los llamados niveles “macro” y “micro” de la vida social, política y cultural; y finalmente, las complejas relaciones entre estructura y acción humana.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Perry, *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*. Fontamara, Barcelona, 1981.
- Apple, Michel, *Educación y poder*. Paidós, Barcelona, 1987.
- Apple, Michel, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós, Barcelona, 1989.
- Apple, Michel, *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós, Barcelona, 1996.
- Apple, Michael, *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1997.
- Ball, Stephen (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid, 1994.
- Barker, Martin y Beezer, Anne (eds.), *Introducción a los estudios culturales*. Bosch, Barcelona, 1994.
- Broccoli, Angelo, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Nueva Imagen, México, 1982.
- Coben, Diana, “Héroes radicales. Gramsci, Freire y la política de la educación para adultos”, en *Revista Internacional de Paideia*, n°1, Buenos Aires, 1998.
- Coulon, Alain, *Etnometodología y educación*. Paidós, Barcelona, 1995.
- da Silva, T.T., *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1995.
- da Silva, T.T., “Cultura y currículum como prácticas de significación”, en *Revista de Estudios del Currículum*, Vol.1, n°1, enero de 1998.
- de Alba, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Ed., Buenos Aires, 1995.
- Forquin, Jean-Claude, *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.
- García Huidobro, Eduardo, *Gramsci: educación y cultura*. Cuadernos de Educación n° 108-109, Caracas, 1984.
- Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- Giddens, Anthony, *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu, Buenos Aires, 1997.

- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona, 1990.
- Giroux, Henry y Flecha, Ramón, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona, 1992.
- Giroux, H. et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona, 1994.
- Goodson, Ivor, *Curriculum: teoría e história*. Vozes, Petrópolis, 1995
- Gramsci, Antonio, *La formación de los intelectuales*. Grijalbo, México, 1984.
- Gramsci, Antonio, *La política y el Estado moderno*. Planeta, Barcelona, 1985.
- Hunter, Ian, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1998.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo veintiuno, Madrid, 1987.
- Manacorda, Mario, *Marx y la pedagogía moderna*. Tau, Barcelona, s/f.
- Popkewitz, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas. El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Ediciones Morata, Madrid, 1994.
- Popkewitz, Thomas, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1994.
- Portantiero, Juan Carlos, “Gramsci y la educación”, en González Rivera, G. et al., *Sociología de la educación / Corrientes contemporáneas*, Centro de Estudios Educativos, México, 1981.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículum*. Galerna, Buenos Aires, 1990.
- Rockwell, Elsie, *Las dimensiones formativas de la escolarización primaria en México*. DIE, México, 1994.
- Serra, S., McLaren, P., Fischman, G. y Antelo, E., “Gramsci, lo político y lo pedagógico”, en *Revista Propuesta Educativa*, Año 9, N°19, Buenos Aires, 1998.
- Skeggs, Beverly, “Paul Willis, Aprendiendo a trabajar”, en Barker y Beezer (eds.), *Introducción a los estudios culturales*, Bosch, Barcelona, 1994.
- Suárez, Daniel, "O princípio educativo da Nova Direita. Neoliberalismo, ética e escola publica", en Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*, Vozes, Petrópolis, 1995.
- Suárez, Daniel, “Políticas curriculares, prácticas institucionales y formación de

maestros. Una aproximación a los procesos de localización y actualización del currículum”, en *Espacios en Blanco*, n° 7, UNCPBA, Tandil, 1997.

Suárez, Daniel, “Currículum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudios de la escolarización”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados (RELEA)*, n°5, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1998.

Williams, Raymond, *Sociología de la cultura*. Paidós, Barcelona, 1994.

Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona, 1997a.

Williams, Raymond, *La política del modernismo*. Manantial, Barcelona, 1997b.

Willis, Paul, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal, Madrid, 1988.

Willis, Paul, "Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a la vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción", en AAVV, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Ed. Trotta, Madrid, 1993.

Woods, Peter, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós, Barcelona, 1998.

Acerca del autor

Daniel Hugo Suárez

Actualmente se desempeña como Coordinador Ejecutivo del **Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires** y Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación y como Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la **Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires**.

Emails: dhsuarez@uolsinectis.com.ar y daniel@lpp-buenosaires.net

AAPE Editorial Board

Associate Editors

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

&

Pablo Gentili
Laboratório de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Founding Associate Editor for Spanish Language (1998—2003)

Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Argentina

- Alejandra Birgin
Ministerio de Educación, Argentina
- Mónica Pini
Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Mariano Narodowski
Universidad Torcuato Di Tella, Argentina
- Daniel Suarez
Laboratorio de Políticas Públicas-Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Marcela Mollis (1998—2003)
Universidad de Buenos Aires

Brasil

- Gaudêncio Frigotto
Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Vanilda Paiva
- Lilian do Valle
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
- Romualdo Portella do Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil
- Roberto Leher
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
- Dalila Andrade de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
- Nilma Lino Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte
- Iolanda de Oliveira
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Walter Kohan
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
- María Beatriz Luce (1998—2003)
Universidad Federal de Rio Grande do Sul-UFRGS

- Simon Schwartzman (1998—2003)
American Institutes for Resesarch—Brazil

Canadá

- Daniel Schugurensky
Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada

Chile

- Claudio Almonacid Avila
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- María Loreto Egaña
Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Chile

España

- José Gimeno Sacristán
Catedrático en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, España
- Mariano Fernández Enguita
Catedrático de Sociología en la Universidad de Salamanca. España
- Miguel Pereira
Catedrático Universidad de Granada, España
- Jurjo Torres Santomé
Universidad de A Coruña
- Angel Ignacio Pérez Gómez
Universidad de Málaga
- J. Félix Angulo Rasco (1998—2003)
Universidad de Cádiz
- José Contreras Domingo (1998—2003)
Universitat de Barcelona

México

- Hugo Aboites
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México
- Susan Street
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México
- Adrián Acosta
Universidad de Guadalajara
- Teresa Bracho
Centro de Investigación y Docencia Económica-CIDE
- Alejandro Canales
Universidad Nacional Autónoma de México
- Rollin Kent
Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México
- Javier Mendoza Rojas (1998—2003)
Universidad Nacional Autónoma de México

- Humberto Muñoz García (1998—2003)
Universidad Nacional Autónoma de México

Perú

- Sigfredo Chiroque
Instituto de Pedagogía Popular, Perú
- Grover Pango
Coordinador General del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Perú

Portugal

- Antonio Teodoro
Director da Licenciatura de Ciências da Educação e do Mestrado Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal

USA

- Pia Lindquist Wong
California State University, Sacramento, California
- Nelly P. Stromquist
University of Southern California, Los Angeles, California
- Diana Rhoten
Social Science Research Council, New York, New York
- Daniel C. Levy
University at Albany, SUNY, Albany, New York
- Ursula Casanova
Arizona State University, Tempe, Arizona
- Erwin Epstein
Loyola University, Chicago, Illinois
- Carlos A. Torres
University of California, Los Angeles
- Josué González (1998—2003)
Arizona State University, Tempe, Arizona

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is
<http://epaa.asu.edu>

Editor: Gene V Glass, Arizona State University

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-2411. The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@uconn.edu.

***EPAA* Editorial Board**

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Sherman Dorn
University of South Florida

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia